

# تأثیر ناپایدار و پایدار بازخورد اصلاحی بر خطاهای واژگانی و دستوری در نوشتار دانشجویان ایرانی؛ پیشنهادهایی برای بهبود دقت نگارش

دکتر موسی نوشی کوچکسرایبی\*

دکتر شاداب جبارپور\*\*

## چکیده

در مقاله حاضر که در دو مرحله اجرا شده است به بررسی تأثیر کوتاه و طولانی مدت آموزش زبان دوم می‌پردازیم (De Graaff & Housen, 2009). به طور خاص، در این پژوهش تأثیر شیوه آموزش (اصلاح غیرمستقیم در مقابل اصلاح مستقیم) بر روی خطاهای واژگانی و دستوری در نگارش زبان آموزان و نیز پایداری تأثیر این نوع آموزش بر یادگیری این مقولات بررسی می‌شود. بدین منظور، مطالعه در یک بازه زمانی طراحی و در آن خطاهای واژگانی و دستوری ۵۲ زبان آموز انگلیسی در سه سطح مهارت، شناسایی و طبقه‌بندی شد و سپس زبان آموزان به ترتیب در معرض بازخورد غیرمستقیم و مستقیم قرار گرفتند که هدف از آن بررسی میزان کاهش خطا در آنان بود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که اگرچه بازخورد اصلاحی اشتباهات را کاهش می‌دهد، بازخورد اصلاحی مستقیم راهکار مؤثرتری است. به علاوه، نتایج آزمون تی نشان داد که تأثیر کوتاه مدت بازخورد اصلاحی در طول زمان پایدار نیست. یافته‌های پژوهش حاضر ادعاهای تروسکات (۲۰۰۴، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹) را مبنی بر اینکه که تصحیح خطاهای نوشتاری در بلندمدت اثر مثبتی بر نوشتن دقیق و درست ندارد، تأیید می‌کند. در این پژوهش پیشنهاد شده است که ارائه

\* استادیار مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت» (mosesnushi@hotmail.com)

\*\* استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۶/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۷/۲۹

بازخورد اصلاحی صرفاً موجب تغییرات صوری و موقت در عملکرد فراگیران زبان دوم می‌شود و دانش و توانایی نوشتاری آنان تحت تأثیر قرار نمی‌گیرد. برای بهبود توانایی نوشتاری، فراگیران زبان دوم به تمرین گسترده، مداوم و معنی‌دار نیاز دارند.

## کلیدواژه‌ها

خطا، بازخورد اصلاحی غیرمستقیم، بازخورد اصلاحی مستقیم، تأثیر کوتاه‌مدت، تأثیر بلندمدت

## مقدمه

دگراف و هوسن (۲۰۰۹، ص ۷۲۶) آموزش زبان دوم را چنین تعریف می‌کنند: «هر گونه تلاش آگاهانه برای ترویج یادگیری زبان یا تغییر مکانیسم‌های یادگیری و/یا تغییر شرایطی که این مکانیسم‌ها در آن (شرایط) عمل می‌کنند». همچون بسیاری از پژوهش‌های مربوط به یادگیری زبان دوم، موضوع آموزش رسمی<sup>۱</sup> - آموزشی که در آن توجه آگاهانه به شکل یا ساختار زبان معطوف می‌شود (اشمیت، ۱۹۹۳) - و تأثیر آن بر یادگیری زبان دوم بحث‌برانگیز است. مخالفان آموزش رسمی (برای مثال، کرشن، ۱۹۸۲، ۱۹۹۳؛ کرشن و ترل، ۱۹۸۳؛ شوارتز، ۱۹۹۳؛ زوبل، ۱۹۹۵) اثر آن (آموزش رسمی) را ضعیف می‌دانند و بر این باورند که زبان دوم، همانند زبان اول، از طریق فرایندهای ناخودآگاه و زمانی که ما در معرض زبان طبیعی قرار داریم به دست می‌آید. کرشن (۱۹۸۲)، برای مثال، ادعا می‌کند که راه بهینه یادگیری زبان دوم از طریق درون‌داد قابل فهم (درون‌داد درک‌پذیر)<sup>۲</sup> است که از طریق کاربرد معنی‌محور<sup>۳</sup> زبان حاصل شده باشد، نه از طریق تدریس و یادگیری آگاهانه آن.

با وجود اینکه این محققان ارزش آموزش رسمی را به چالش کشیده‌اند، بسیاری از محققان و معلمان آموزش زبان دوم بر این باورند که اگرچه ارائه درون‌داد قابل فهم برای یادگیری زبان دوم لازم است، ولی این درون‌داد به تنهایی برای افزایش سطح دانش زبان کافی نیست و آموزش آشکار در قالب بازخورد اصلاحی - که مؤلفه اساسی آموزش

1. formal instruction
2. comprehensible input
3. meaning-focused use

آشکار محسوب می‌شود - سهم چشمگیری در یادگیری دست کم برخی از ویژگی‌های زبان دوم دارد (برای مثال ر.ک.: آچارد، ۲۰۰۸؛ بیچنر، ۲۰۰۸، ۲۰۱۰؛ بیچنر و ناچ، ۲۰۱۰؛ کادیرنو، ۲۰۰۸؛ دی کیسر، ۲۰۰۰؛ الیس، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵، ۲۰۰۸؛ الیس، لوون و ارلام، ۲۰۰۶؛ فریس، ۲۰۱۰؛ لایت‌بون، ۲۰۰۰؛ لایت‌بون و اسپادا، ۲۰۱۳؛ لانگ، ۱۹۹۶، ۲۰۰۰؛ اسپادا، لایت‌بون و وایت، ۲۰۰۵؛ شین، ۲۰۰۷؛ شین، رایت و مولداوا، ۲۰۰۹؛ ون بیونینگان، دی جانگ و کوئیکن، ۲۰۱۲).

در این پژوهش بر آن هستیم که با بررسی تأثیر بازخورد اصلاحی در چارچوب مفهومی اثر موقت در مقابل اثر پایدار که دگراف و هوسن (۲۰۰۹) پیشنهاد کرده‌اند سهمی در این منازعه داشته باشیم. باشد که بتوانیم اهمیت نقشی را که آموزش رسمی در فرایند یادگیری زبان دوم ایفا می‌کند، دریابیم. در بخش‌های بعدی، ابتدا تعریفی از بازخورد اصلاحی ارائه و سپس دیدگاه‌های نظری مختلف نسبت به نقش آن در یادگیری زبان دوم بررسی خواهد شد. برخی از مطالعات تجربی که تأثیر بازخورد اصلاحی در یادگیری زبان دوم در آنها بررسی شده است نیز معرفی می‌شود. در پایان این مقاله اثر بازخورد غیرمستقیم<sup>۱</sup> و مستقیم<sup>۲</sup> بر مهارت نگارش زبان آموزان و اینکه آیا این بازخوردها به بهبود نگارش در آینده منجر می‌شود یا خیر بررسی می‌گردد.

### مروری بر ادبیات تحقیق

لایت‌بون و اسپادا (۱۹۹۰) بازخورد اصلاحی را نشانه‌ای می‌نامند که زبان‌آموز از طریق آن به خطای خود در استفاده از زبان مقصد پی می‌برد. این نشانه ممکن است از هر منبعی باشد: از معلم و هم‌کلاسی‌ها گرفته تا گویشوران زبان مبدأ. فریس (۲۰۰۶) می‌افزاید که ارائه بازخورد اصلاحی ممکن است به صورت غیرمستقیم باشد (برای مثال معلم نشان می‌دهد که یادگیرنده خطایی را مرتکب شده است، بدون اینکه آن خطا را اصلاح کند؛ این کار را می‌تواند با خط کشیدن زیر اشتباهات یا با استفاده از نشانه‌های قراردادی برای نشان دادن حذفیات در متن و یا با گذاشتن یک صلیب در حاشیه کنار خط اشتباه انجام دهد) و یا مستقیم (برای مثال معلم کلمه، عبارت و یا تکواژ غیر ضروری را در نوشته زبان‌آموز خط می‌زند؛ کلمه، عبارت و یا تکواژ جا افتاده در متن را وارد می‌کند یا صورت

1. indirect corrective feedback  
2. direct corrective feedback

صحیح را در بالا و یا نزدیک به فرم نادرست می‌نویسد). در حال حاضر شواهد نشان می‌دهد که بازخورد اصلاحی به طور کلی و بازخورد اصلاحی مستقیم به طور خاص، دقت و صحت لغوی و دستوری زبان آموزان را بهبود می‌بخشد. اشمیت (۱۹۹۴)، به نقل از: هان، (۲۰۰۴) ادعا می‌کند که یادگیری آگاهانه (از طریق بازخورد اصلاحی مستقیم) برای یادگیری برخی از ویژگی‌های زبان بسیار مهم است. لانگ (۱۹۹۶، ص ۱۹۸) ضمن تأیید نظر اشمیت می‌گوید «حمایت محیطی در قالب برون‌داد قابل فهم برای یادگیری زبان لازم است، ولی برای یادگیری جنبه‌های خاصی از زبان دوم کافی نیست. لانگ و رابینسون (۱۹۹۸، ص ۲۳) نیز استدلال می‌کنند که توانایی زبان آموزان بزرگسال برای یادگیری تلویحی از طریق درون‌داد قابل فهم، ضعیف است و آموزش آشکار و مستقیم به یادگیری موارد زبانی که بسیار نادر هستند، و/یا بار معنایی زیادی ندارند، و/یا از لحاظ ادراکی اهمیت چندانی ندارند و/یا موجب اختلال ارتباطی نمی‌شوند» کمک مهمی می‌کند.

تحقیقات سوین و همکارانش (هارلی و سوین، ۱۹۸۴؛ لپکین، هارت و سوین، ۱۹۹۱؛ سوین، ۱۹۸۵؛ سوین و لپکین، ۱۹۸۹) در مورد نتایج یادگیری زبان آموزان در محیط زبان مبدأ<sup>۱</sup> در برنامه‌های غوطه‌ور<sup>۲</sup> در زبان فرانسه و در کشور کانادا نیز نشان داد که با وجود مواجهه طولانی مدت با درون‌داد معنی‌دار<sup>۳</sup>، فراگیران قادر به یادگیری بعضی از اشکال دستوری نبودند؛ همچنین روش‌هایی که در آنها تمرکز در درجه اول بر انتقال معنی است کافی نمی‌باشد و اگر بنا باشد زبان آموزان به سطح بالایی از دقت و صحت در زبان مقصد دست یابند، تمرکز بر برخی از اشکال دستوری ضروری است. به عقیده اسکین (۱۹۹۸) و توماسلو (۱۹۹۸) زبان آموزان نمی‌توانند به طور هم‌زمان داده‌های زبان مقصد را از لحاظ معنایی و ساختاری پردازش کنند. بنابراین، لازم است توجه زبان آموزان را به اشکال مورد نظر در داده‌های زبانی جلب کرد، در غیر این صورت، آنان داده‌های زبانی را تنها از لحاظ معنی پردازش می‌کنند و به فرم‌های خاص موجود در داده‌های زبانی توجه نمی‌کنند و در نتیجه موفق به یادگیری آنها نمی‌شوند.

با وجود اثبات آثار مثبت آموزش آشکار و مستقیم و بازخورد اصلاحی در کسب زبان دوم، پیشینه تحقیقات در زبان دوم بیانگر آن است که این آموزش‌ها همیشه موفق نیست. در واقع، بررسی دقیق‌تر نقش آموزش به طور کلی و آموزش آشکار و مستقیم به

1. input-rich environment
2. immersion programs
3. meaningful input

ویژه، محدودیت‌های این تحقیقات را نشان می‌دهد. آل رایت (۱۹۸۴، ص ۴) به معلمان زبان دوم یادآوری می‌کند که «زبان آموزان همه آنچه را به آنها آموزش داده می‌شود فرا نمی‌گیرند». بلی-رومن<sup>۱</sup> (۱۹۸۹، ص ۴۸-۴۷) نیز یادآور می‌شود که «نباید انتظار داشت همه آموزش‌ها به یک اندازه موفق باشد، برخی از آموزش‌ها در واقع مانع موفقیت‌اند». این امر تا اندازه‌ای بدیهی است؛ زیرا همان‌طور که لانگ (۱۹۹۱، ص ۴۳) به درستی می‌گوید: «یادگیری زبان تا حدودی به وسیله نیروهایی که فراتر از کنترل یک معلم یا نویسنده کتاب است، انجام می‌پذیرد». بسیاری از تحقیقات (برای مثال، آل رایت، ۱۹۸۴؛ باردوی - هارلیگ، ۱۹۹۹؛ کاسپر و رز، ۲۰۰۲؛ لایت‌بون و اسپادا، ۱۹۹۰، ۲۰۰۰؛ نساجی و فوتوز، ۲۰۰۴؛ راسل و اسپادا، ۲۰۰۶) نیز نشان داده است که آموزش آشکار و مستقیم تأثیر گزینشی بر یادگیری دارد و اثربخشی آن به تعامل با متغیرهای زبانی و روانی از جمله دامنه‌های زبانی، پیچیدگی، آمادگی معنایی و کاربردی، و شاید حتی وظایف (تکالیف) فردی زبان آموزان بستگی دارد.

بیالیستوک (۱۹۸۷)، برای مثال، اشاره می‌کند که آموزش آشکار وقتی به رشد زبانی کمک می‌کند که ارتباط ساختارها در زبان مقصد مشخص باشند، ولی وقتی که این روابط برای زبان آموز آشکار نیستند، مانع یادگیری به شمار می‌روند. تروسکات (۱۹۹۶، ۱۹۹۹، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹) حتی فراتر می‌رود و ادعا می‌کند که اصلاح خطاهای زبان آموزان ممکن است آنها را قادر به از بین بردن خطاهای موجود در پیش‌نویس بعدی کند، اما تأثیری در دقت دستوری یک نوشتار جدید ندارد (یعنی به یادگیری نمی‌انجامد). تروسکات (۱۹۹۶، ص ۳۴۲) استدلال نظری و عملی مدعایش را این‌گونه صورت‌بندی می‌کند؛ از لحاظ نظری، او معتقد است که معلمان زبان - هنگام ارائه بازخورد اصلاحی - «... باوری ساده از یادگیری زبان دارند، به طوری که آن را اصولاً به عنوان انتقال اطلاعات از معلم به زبان آموز تلقی می‌کنند» و از یاد می‌برند که پیشرفت زبان بینابین<sup>۲</sup> فرایندی پیچیده و تدریجی است. از لحاظ عملی نیز تروسکات تردید دارد که آیا معلمان قادر به ارائه بازخورد مناسب و مستمر هستند، و اگر چنین است، آیا زبان آموزان از توانایی و تمایل لازم برای استفاده مؤثر از این بازخوردها برخوردارند. تروسکات (۲۰۰۷، ص ۲۶۷) دو عاملی را که «نتایج را همواره به نفع تصحیح خطا رقم می‌زند» شناسایی کرد. یکی از این

1. Bley-Vroman  
2. interlanguage

دو عامل، محیطی است که یادگیری در آن اتفاق می‌افتد (یعنی کلاس درس) و عامل دیگر توانایی زبان‌آموز در اجتناب از اشتباهاتی است که معمولاً مرتکب می‌شود. او نتیجه می‌گیرد که «بهترین برآورد این است که تصحیح اشتباهات، اثر کوچک و مخربی بر توانایی زبان‌آموزان در نوشتن دقیق و درست دارد ... و ما می‌توانیم ۹۵ درصد مطمئن باشیم که اگر اصلاح خطاها منفعتی داشته باشد، آن منفعت بسیار ناچیز است» (ص ۲۷۰) و «تحقیقات در مورد اصلاح خطاها نشان داده است که این راهکار به شکست می‌انجامد» (ص ۲۷۱). به عقیده تروسکات تا زمانی که سودمندی بازخورد اصلاحی به طور علمی (نظری) و عملی اثبات نشده است باید آن را مضر دانست، بدین معنی که فرایند آموزش را در زمینه تمرکز بر فعالیت‌های سازنده‌تر مانند تمرین بیشتر در مهارت نگارش مختل می‌کند.

نتایج متناقض در مورد آثار آموزش و انواع مختلف بازخورد اصلاحی تصویر نامشخصی در ذهن معلمان زبان دوم ایجاد کرده است؛ به طوری که آنها نمی‌دانند چگونه این نتایج را تفسیر کنند و چه قدم‌های خاصی را برای کمک به زبان‌آموزان خود جهت نگارش بهتر بردارند. پُر پیداست که یک راهبرد (استراتژی) بازخورد برای تمامی اشتباهات مؤثر نیست و بنابراین مهم است که درباره گروه‌های گوناگونی از خطاهایی که اصلاح می‌شوند مطالعه صورت گیرد.

## روش پژوهش

در مطالعه حاضر به بررسی خطاهای رایج (کلرمن، ۱۹۸۹) و بازخورد اصلاحی (کلرمن، ۱۹۸۹) می‌پردازیم تا تأثیر کوتاه‌مدت و طولانی‌مدت تصحیح خطا را بر یادگیری قواعد واژگانی و دستوری تحلیل کنیم. در این روش، به منظور دستیابی به فهرستی از خطاهای معمول، خطاهای زبانی رایج فراگیران با زبان اول مشترک شناسایی و تحلیل شد. این خطاها سپس هدف آموزش متمرکز قرار گرفت. در روش بازخورد اصلاحی، از سوی دیگر، به بررسی واکنش فراگیران زبان دوم پرداختیم و بر آن بودیم تا دریابیم آیا این بازخوردها در بالا بردن سطح آگاهی فراگیران نسبت به خطا و نیز کاهش میزان خطا مؤثر است یا خیر. در تحقیق حاضر از روش شبه‌طولی<sup>۱</sup> (کلرمن، ۱۹۸۹) برای جمع‌آوری داده‌ها

1. pseudo-longitudinal

استفاده شده است. فراگیرانی در سطح زبانی مختلف در این تحقیق شرکت داشتند تا تحلیل جامع‌تری از ساختار زبان بینابین آنها به دست آید. در نهایت تأثیر بازخورد در پیشرفت نگارش در فراگیران و کاهش میزان خطاهای لغوی دستوری در نگارش‌های بعدی بررسی شد. بدین منظور در تحقیق حاضر به پرسش‌های زیر پاسخ می‌دهیم:

۱. تأثیر نوع بازخورد (نبود بازخورد، غیرمستقیم یا مستقیم) و سطح مهارت زبانی

در خطاهای نگارشی در متون استدلالی نوشته شده به وسیله زبان‌آموزان چیست؟

۲. آیا اصلاح خطاها در نگارش متون استدلالی میزان خطا را در نوشته‌های بعدی

فراگیران کاهش می‌دهد، بدین معنی که آیا بازخورد تأثیر پایداری در کاهش خطاها دارد؟

### جامعه آماری

از بین ۹۵ شرکت‌کننده، ۵۲ زبان‌آموز زن و مرد با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند (ماکارو و مسترمن، ۲۰۰۶) انتخاب شدند و در دو مرحله شناسایی و تصحیح خطاها که شش‌ماه به طول انجامید شرکت کردند. شرکت‌کنندگان، دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته‌های غیر زبان انگلیسی در دانشگاه‌های مختلف تهران بودند. میانگین سنی آنها ۱۸ - ۳۸ سال بود (به طور متوسط ۲۷/۵ سال). آنها در کلاس‌های زبان انگلیسی در پنج مؤسسه شرکت داشتند. کلاس‌های آموزشی دو بار در هفته به مدت تقریباً ۱۰۵ دقیقه تشکیل می‌شد. زبان اول آنها فارسی و ارتباطشان با انگلیسی فقط به کلاس درس محدود می‌شد. کلیه زبان‌آموزان یادگیری خود را از بزرگسالی آغاز کرده و تا زمان شروع این تحقیق حداقل ۵ سال و حداکثر ۱۵ سال، سرگرم آموختن زبان انگلیسی بودند.

### ابزارها

آزمون تعیین دانش زبان انگلیسی. این آزمون را معلم طراحی کرد و به منظور تعیین سطح علمی فراگیران اعتبارسنجی شد. اعتبار این آزمون همگن با استفاده از فرمول KR-21 اندازه‌گیری شد و نتیجه ۹۳ درصد به دست آمد. آزمون مذکور شامل ۱۰۰ آزمون چندگزینه‌ای است که دانش زبان انگلیسی فراگیران را در حوزه‌های دستوری و ساختاری لغوی، خواندن و درک مطلب ارزیابی می‌کند.

### تکلیف فعالیت محور نوشتاری

به فراگیران موضوعات استدلالی داده و از آنها خواسته شد که درباره موضوعی دلخواه یک انشاء ۳۰۰ لغتی بنویسند. یک استاد نگارش نیز ماهیت استدلالی هر موضوع را تأیید کرد. هدف از انتخاب موضوعات بلاغی و استدلالی کاربرد زیاد این سبک نوشتاری در آموزش زبان انگلیسی است (جکینز و پیکو، ۲۰۰۶). نوشته‌های زبان آموزان با استفاده از روش جامع ۶ امتیازی<sup>۱</sup> و طبق دستورالعمل آزمون نوشتاری تافل بررسی شد.

### پرسش‌نامه انگیزه

به منظور سنجش میزان انگیزه فراگیران از آزمون تاکاهاشی (۲۰۰۵) با کمی تغییر استفاده شد. نمره‌های به دست آمده اعتبارسنجی شد و میزان اعتبار پرسش‌نامه ۰/۸۷ محاسبه گردید. دلیل استفاده از پرسش‌نامه بررسی میزان انگیزه بود که به نقل از کوهن و دورنیه (۲۰۰۲، ص ۲۷۹) «عامل اصلی در یادگیری است و بدون آن یادگیری حاصل نمی‌شود».

### جمع‌آوری داده‌ها

تحقیق حاضر براساس نظریه تجزیه و تحلیل خطاهای گاس و سلینکر (۲۰۰۴) در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، که ۳ ماه به طول انجامید پژوهشگر به منظور همگن نمودن فراگیران از لحاظ دانش زبانی، آزمون ۱۰۰ سؤالی را برگزار کرد و طبق نمره‌های احراز شده، فراگیران به سه گروه پیش‌متوسط، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند. به منظور بررسی میزان اختلاف احتمالی میان این سه گروه، تحلیل آماری واریانس تک‌سویه<sup>۲</sup> انجام شد.

نتایج، اختلاف معناداری را بین این سه گروه نشان داد ( $F_{(2/49)}=251/211; p<0/50$ ). آزمون تعقیبی<sup>۳</sup> نشان داد که سطح دانش هر گروه با گروه دیگر اختلاف معناداری دارد. سپس به فراگیران موضوعی در حوزه استدلالی داده شد تا انشاء ۳۰۰ لغتی به نگارش درآورند. پژوهشگر پیش از آن نمونه‌ای از یک متن استدلالی در اختیار فراگیران قرار داد و اصول نگارش در این سبک را به آنها آموزش داد. پس از پایان نگارش، پژوهشگر به همراه یک مدرس زبان انگلیسی - دارای ۱۲ سال سابقه کار - هر یک به تنهایی به تصحیح نوشته‌های زبان آموزان به روش کلی‌نگری ۶ امتیازی پرداختند. به منظور هماهنگی در

1. six-point holistic scoring
2. one-way ANOVA
3. post-hoc test



نمره‌دهی، در یک جلسه توجیهی دستورالعمل نمره‌دهی بررسی شد. پس از تعیین نمره‌های نگارش، زبان‌آموزان به سه دسته پیش‌متوسط، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند. ضریب همبستگی بین میزان دانش عمومی زبان انگلیسی و مهارت ۰/۹۰ محاسبه شد.

به منظور تعیین خطاها و دسته‌بندی آنها نگارش فراگیران بررسی شد. برای نیل به این هدف، پژوهشگر تقسیم‌بندی‌های موجود در منابع مختلف را بررسی کرد (به طور مثال چندلر، ۲۰۰۳؛ لی، ۱۹۹۰)، اما به یک مدل کلی که دربرگیرنده تمامی خطاها باشد دست نیافت. به نظر می‌رسد هر یک از این طبقه‌بندی‌ها برای یک گروه خاص و به منظور خاصی طراحی شده‌اند و از دید زبان‌شناسی بسیار گسترده یا بسیار محدودند. بنابراین محقق خود طبقه‌بندی‌ای از خطاها ارائه داد که این مدل گزینه‌ای از مدل‌های موجود است.

خطاها در این طبقه‌بندی به سه گروه ساختاری - لغوی، لغوی و جمله‌ای تقسیم‌بندی شدند. خطاهای ساختاری - لغوی عبارت بودند از: صرف افعال، حروف اضافه، حروف تعریف (a/an/the)، ضمائر، ترتیب لغات، ساختار منفی، مجهول، افعال to be، اشکال مختلف لغت (مصدر، اسم/ فعل، صفت/ قید)، کلمات ربطی، واژگ‌های اتصالی<sup>۱</sup> شامل اسم، شکل جمع، سوم شخص مفرد، مالکیت، صفات برتر و عالی و تطابق فعل و فاعل.

خطاهای لغوی شامل انتخاب لغت (استفاده از لغات، عبارات یا ترکیبات نامناسب یا اشتباه) است. خطا در جمله شامل استفاده از ساختارهای اشتباه نظیر جملات در رفته (دو یا چندجمله‌ای که به غلط به هم وصل شده باشند) [run-on] و ساختارهای معلق [dangling structures] بود. ارزیابان نوشته‌های زبان‌آموزان را به طور مستقل بررسی و خطاهای موجود را طبقه‌بندی کردند و برای رسیدن به اتفاق نظر درباره خطاهایی که طبقه آنها مشخص نبود به بحث و تبادل نظر پرداختند. اگر در طبقه‌بندی خطایی خاص به مشکل برمی‌خوردند از زبان‌آموز می‌خواستند توضیحات بیشتری درمورد علت انجام این خطا در اختیار آنان قرار دهد، یا اینکه از همکاران خود که بعضاً انگلیسی‌زبان بودند کمک می‌خواستند. در نهایت اگر نمی‌توانستند خطا را در طبقه‌ای قرار دهند آن را از بررسی‌های خود حذف می‌کردند (تعداد این موارد کمتر از ۲۰ نمونه بود)؛ در برخی موارد یک مورد شامل بیش از ۲ خطا بود که در نتیجه در دو دسته مجزا قرار داده می‌شد. به طور مثال در جمله:

He is hold in constant stress due to the test.

ارزیابان به وجود ۲ خطا پی بردند یکی در زمان فعل (is به جای was زیرا سخن از یک

1. bound morphemes

واقعه در گذشته است) و نیز خطا در ساختار فعل (استفاده از hold به جای held). بنابراین طبق نظر الیس (۱۹۸۵) علت وقوع خطاها نه فقط استفاده از ساختار غلط، بلکه استفاده از ساختار درست در جای نامناسب نیز می‌باشد. برای مثال جمله شرطی:

If I could take the test again, I would study the questions more carefully.

به لحاظ دستوری کاملاً صحیح است، اما از لحاظ کاربردی و معنایی اشتباه است، زیرا گوینده در واقع از اتفاقی در گذشته سخن می‌گوید؛ بنابراین باید از ساختار ماضی بعید استفاده کند.

تشخیص خطاها به وسیله ارزیابان در ۲۰ درصد از نوشته‌های بررسی شده ۸۴ درصد هماهنگی داشت، این میزان که در نهایت به همراه طبقه‌بندی خطاها ۷۹ درصد محاسبه گردید؛ تأییدی است بر گفته پولیو (۱۹۹۷) درباره اینکه طبقه‌بندی خطا مشکل‌تر از تشخیص آن است. برای بررسی دقیق‌تر، یک ارزیاب انگلیسی‌زبان ۲۰ درصد از نگارش زبان‌آموزان را تصحیح کرد و نتایج آن با یکی از ارزیابی‌های انجام‌شده مقایسه شد. این دو به میزان ۷۴ درصد با یکدیگر هماهنگی داشتند (ارزیاب انگلیسی‌زبان تعداد بیشتری از حروف تعریف و اشتباهات لغوی را تصحیح کرد).

سپس معلم (پژوهشگر) با استفاده از ابزار نشانه‌گذاری ملایم کاردونر (۲۰۰۷) نظیر رنگهای متنوع و علامت‌گذاری برای جلب توجه دانشجویان به صورت غیرمستقیم به ارائه بازخورد لازم در خصوص خطاهای ساختاری به فراگیران پرداخت. بیش از این فراگیران از معنی رنگها و علائم آگاهی لازم را به دست آورده بودند؛ مثلاً رنگ قرمز برای خطاهای دستوری، رنگ زرد برای خطاهای لغوی، علامت ▼ برای حذف اشتباه لغات، X برای لغات نامربوط که باید حذف شوند و \_\_\_ (خط کشیدن زیر عبارت) برای جملاتی که اشتباهات ساختاری داشتند و باید مجدداً بررسی می‌شدند. پس از علامت‌گذاری، نوشته‌ها به فراگیران ارجاع داده شد تا تغییرات لازم را صورت دهند و در جلسه بعد آن را بازگردانند.

دو هدف برای بازخورد غیرمستقیم و لزوم تصحیح خطا از سوی خود فراگیر وجود دارد: نخست اینکه آموزندگان در تصحیح خطاهای خود نقش دارند و میزان آگاهی و هشیاری آنها نسبت به آنچه خود می‌آفرینند بالاتر می‌رود (الیس، ۱۹۹۳) و دوم اینکه پژوهشگر در می‌یابد منشأ خطای صورت گرفته نداشتن دانش لازم است یا اینکه خطا سهواً رخ داده است (کوردر، ۱۹۷۱؛ جیمز، ۱۹۹۸).

پس از اینکه فراگیران نسخه‌های نوشتاری تصحیح‌شده خود را تحویل دادند؛ معلم (پژوهشگر) آنها را مجدداً بررسی کرد تا بداند آیا فراگیران خطاها را تصحیح کرده‌اند یا

خیر و در صورتی که خطایی تصحیح نشده بود بازخورد مستقیم به آنها داده شد تا از این طریق به وقوع خطا و شکل درست آن پی ببرند. در عین حال، معلم فهرستی از رایج‌ترین خطاها را در هر طبقه تهیه نمود و در جلسه بعد درباره آنها توضیح داد (تا مطمئن شود که درون‌داد لازم در اختیار فراگیران نهاده شده است). نوشته‌ها در اختیار فراگیران قرار گرفت تا براساس توضیحات و بازخوردهای انجام شده مجدداً آنها را تصحیح کنند. بار دیگر این نوشته‌ها و تغییرات صورت گرفته به وسیله معلم بررسی شد. سپس از فراگیران خواسته شد که نوشته‌های خود را بازنویسی و نتیجه نهایی را آماده کنند؛ معلم نیز واکنش فراگیران را به بازخوردهای غیرمستقیم و مستقیم ثبت کرد.

مرحله دوم این تحقیق ۳ هفته پس از پایان مرحله اول آغاز شد و سه ماه به طول انجامید. در این مرحله ۵۲ زبان‌آموز انگلیسی که در مرحله نخست شرکت داشتند کل مرحله اول را با همان جزئیات اجرا کردند. بدین ترتیب که ابتدا به آنها موضوعی استدلالی داده شد و به سه گروه پیش‌متوسط، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند. سپس ارزیاب‌ها به طور مستقل خطاها و طبقه‌بندی خطاها را در نوشته‌های فراگیران بررسی کردند. میزان هماهنگی دو ارزیاب در ۲۰ درصد نوشته‌ها در تشخیص خطاها ۸۲ درصد و در طبقه‌بندی خطاها ۷۵ درصد محاسبه شد. فراگیران ابتدا بر اساس بازخورد تلویحی و سپس براساس بازخورد آشکار به تصحیح نوشته‌های خود پرداختند و سپس نسخه نهایی را در اختیار معلم نهادند. هدف از تکرار مرحله اول این بود که پژوهشگر دریابد آیا خطاهای مرحله اول در مرحله دوم نیز رخ می‌دهد یا خیر؛ اگر خطا در مرحله دوم رخ دهد بدین معناست که بازخوردها موفق نبوده است.

علاوه بر این، در ابتدای این مرحله پرسش‌نامه تاکاهاشی (۲۰۰۵) مربوط به میزان انگیزه در بین فراگیران توزیع شد. این پرسش‌نامه در تحقیق حاضر ضروری به نظر می‌رسید، زیرا همان‌طور که گاردنر (۱۹۸۵) اشاره می‌کند انگیزه، تنها عامل مؤثر در سرعت و موفقیت یادگیری زبان انگلیسی محسوب می‌شود.

تحلیل پاسخ‌های فراگیران نشان داد که آنها از انگیزه بالایی برخوردارند (میانگین به دست آمده ۲۶۰/۸۸ از بالاترین میزان، ۲۸۲۰ است). میانگین سه گروه یا نزدیک به میانگین کل (میانگین سطح پیش‌متوسط ۲۵۵/۲۵ بود) و یا بالاتر از آن بود (میانگین سطح متوسط ۲۶۱/۲۵ و سطح پیشرفته ۲۶۵/۱۰ بود). براساس آمار، فراگیران از حیث انگیزه یادگیری در سطح بالایی قرار داشتند، بنابراین تمایل داشتند برای فراگیری زبان، وقت و انرژی صرف کنند و اگر خطایی در نگارش آنها وجود داشت، علت آن نداشتن انگیزه برای غلبه بر خطا نبوده است.

## یافته‌ها

به منظور پاسخ به پرسش اول تحقیق، مبنی بر تأثیر نوع بازخورد بر کاهش میزان خطا، پژوهشگر از تحلیل واریانس (ANOVA) با یک عامل درون گروهی بازخورد در سه سطح (بدون بازخورد، بازخورد غیرمستقیم و بازخورد مستقیم) و نیز یک عامل بین گروهی مهارت نوشتاری در سه سطح (پیش متوسط، متوسط و پیشرفته) استفاده کرد.

از آنجا که تعداد بسیار اندکی از فراگیران در ساختارهای منفی، افعال to be و ساختارهای مقایسه‌ای دچار خطا شدند، تحلیل واریانس در این دسته از خطاها صورت نگرفت و این خطاها از لحاظ آماری بررسی نشدند. همان‌طور که نتایج به دست آمده در جدول ۱ نشان می‌دهد در مواردی که فراگیران در معرض بازخورد مستقیم و غیرمستقیم قرار گرفتند در مقایسه با زمانی که بازخورد وجود ندارد؛ کاهش چشمگیری در میزان خطا مشاهده می‌شود. تأثیر بازخورد در تمامی انواع خطاها مشاهده می‌شود ( $p < 0/05$ ).

بررسی آزمون تعقیبی شفه (post-hoc Scheffe test) بیانگر آن است که بازخورد غیرمستقیم در کاهش تمامی انواع خطاها به غیر از زمان افعال، ضمائر، ترتیب کلمات، ساختار مجهول و ضمائر مالکیت مؤثر واقع شده است (در تمامی این موارد تأثیر بازخورد غیرمستقیم برابر بازخورد مستقیم بوده است). علت این امر احتمالاً کمبود دانش زبانی در تصحیح خطاهایی است که پیش از این به آنها یادآوری شده بود. نتایج همچنین نشان می‌دهد که در مقایسه با بازخورد غیرمستقیم و نبود بازخورد، بازخورد مستقیم، معناداری را در تمامی انواع خطاها کاهش داده است. نتایج حاصل از تحلیل واریانس نیز نشان می‌دهد که میزان دانش زبانی نقش مهمی در پنج گروه از خطاها ایفا می‌کند (ساختار لغت، کلمات ربطی، ساختار جمع، انتخاب لغت و ساختار جمله). این امر حاکی از آن است که در خصوص مابقی خطاها بازخورد تأثیر مشابه و یکسانی بر فراگیران داشته است. بررسی تعقیبی مقایسه‌ای نشان می‌دهد که بازخورد در فراگیران سطح پیشرفته در کاهش خطاهای مربوط به حروف اضافه، کلمات ربطی، ساختار جمع و ساختار جمله بیش از دو گروه دیگر مؤثر واقع شده است. در حروف تعریف و شکل لغت، فراگیران سطح متوسط و پیشرفته بهتر از سطح پیش متوسط عمل کردند، اما اختلاف معناداری بین این دو گروه مشاهده نشد. در مورد کلمات ربطی و ساختاری، فراگیران سطح متوسط بهتر از سطح پیش متوسط و پیشرفته عمل کردند. علاوه بر این تقابل میان بازخورد و سطح دانش زبانی تنها در کلمات ربطی، ساختار جمع و انتخاب لغت معنادار بود ( $p < 0/05$ ). این

جدول ۱ آمار توصیفی و تحلیل واریانس تکراری و آزمون تعقیبی شفه (Post-hoc Scheffe) در سه سطح دانش زبانی در مرحله اول

آزمون تعقیبی شفه	تحلیل واریانس تکراری	نتایج بازخورد	نتایج تعقیبی شفه	تأثیر اصلی و تعامل	تجزیه و تحلیل	میانگین خطا پس از	میانگین خطا	میانگین خطا	تعداد زبان آموزانی	نوع خطا
				P.	بازخورد آشکار	بازخورد تلویحی	بازخورد خطا	پیش از بازخورد	که در هر مقطع خطا داشتند	
۱=۲	۰/۰	بازخورد	۰/۷۱	۱/۷۸	۲/۰۷	سطح = ۱	زمان افعال	۱۴ = ۱		
۱=۳	۰/۵۹	سطح	۰/۴۰	۱/۸۰	۲/۰۰	سطح = ۲		۵ = ۲		
۲=۳	۰/۹۶	بازخورد* سطح	۰/۲۵	۱/۲۵	۱/۵۰	سطح = ۳		۴ = ۳		
۱=۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۶۴	۲/۲۹	۳/۲۳	سطح = ۱	حروف اضافه	۱۷ = ۱		
۱=۳	۰/۰۶	سطح	۰/۳۳	۲/۱۶	۳/۲۵	سطح = ۲		۱۲ = ۲		
۲=۳	۰/۷۸	بازخورد* سطح	۰/۰۷	۱/۵۰	۲/۲۱	سطح = ۳		۱۴ = ۳		
۱=۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۴۴	۲/۳۸	۴/۱۱	سطح = ۱	حرف تعریف the	۱۸ = ۱		
۱=۳	۰/۰۵	سطح	۰/۰۰	۱/۹۰	۳/۲۷	سطح = ۲		۱۱ = ۲		
۲=۳	۰/۸۱	بازخورد* سطح	۰/۰۶	۱/۶۰	۳/۰۶	سطح = ۳		۱۵ = ۳		
۱=۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۳۶	۱/۷۲	۲/۰۹	سطح = ۱	حرف تعریف a/am	۱۱ = ۱		
۱=۳	۰/۵۹	سطح	۰/۳۷	۱/۳۷	۱/۶۲	سطح = ۲		۸ = ۲		
۲=۳	۰/۷۴	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۱۶	۱/۸۳	سطح = ۳		۶ = ۳		
۱=۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۵۲	۲/۳۳	۲/۷۳	سطح = ۱	ضمایر	۱۵ = ۱		
۱=۳	۰/۱۸	سطح	۰/۱۲	۱/۸۷	۲/۰۰	سطح = ۲		۸ = ۲		
۲=۳	۰/۴۹	بازخورد* سطح	۰/۳۳	۱/۵۵	۱/۷۷	سطح = ۳		۹ = ۳		
۱=۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۱۸	۱/۶۳	۱/۸۱	سطح = ۱	ترتیب لغات	۱۱ = ۱		
۱=۳	۰/۱۸	سطح	۰/۰۰	۱/۵۷	۱/۵۷	سطح = ۲		۷ = ۲		
۲=۳	۰/۴۹	بازخورد* سطح	۰/۲۰	۱/۲۰	۱/۲۰	سطح = ۳		۵ = ۳		

آزمون تقییمی شده	تعلیل واریانس تکراری	نتایج بازخورد	P. تأثیر اصلی و تعامل	بازخورد آشکار	بازخورد تلویدی	میانگین خطا پس از	میانگین خطا پیش از بازخورد	تعداد زبان آموزانی که در هر مقطع خطا داشتند	نوع خطا
۱=۲	۰/۰۰	۱>۲	بازخورد	۰/۳۰	۱/۱۰	۱/۲۰	۱/۲۰	سطح = ۱	ساختمان مجهول
۱=۳	۰/۶۴	۱>۳	سطح	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۲۰	۱/۲۰	سطح = ۲	
۲=۳	۰/۷۱	۲>۳	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۰/۷۵	۱/۰۰	۱/۰۰	سطح = ۳	
۱>۲	۰/۰۰	۱>۲	بازخورد	۰/۸۸	۳/۰۵	۴/۴۷	۴/۴۷	سطح = ۱	ساختمان لغات
۱>۳	۰/۰۱	۱>۳	سطح	۰/۰۷	۲/۱۴	۲/۸۵	۲/۸۵	سطح = ۲	
۲=۳	۰/۳۷	۲>۳	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۹۳	۲/۴۰	۲/۴۰	سطح = ۳	
۱>۲	۰/۰۰	۱>۲	بازخورد	۱/۶۶	۳/۲۷	۳/۸۸	۳/۸۸	سطح = ۱	کلمات ربطی
۱>۳	۰/۰۰	۱>۳	سطح	۰/۵۸	۲/۱۶	۲/۵۰	۲/۵۰	سطح = ۲	
۲>۳	۰/۰۰	۲>۳	بازخورد* سطح	۰/۰۷	۱/۰۷	۱/۱۴	۱/۱۴	سطح = ۳	
۱>۲	۰/۰۰	۱>۲	بازخورد	۰/۵۰	۳/۰۵	۵/۷۲	۵/۷۲	سطح = ۱	ساختمان جمع
۱>۳	۰/۰۰	۱>۳	سطح	۰/۰۹	۲/۳۶	۳/۴۵	۳/۴۵	سطح = ۲	
۲>۳	۰/۰۰	۲>۳	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۳۰	۱/۹۰	۱/۹۰	سطح = ۳	
۱=۲	۰/۰۰	۱=۲	بازخورد	۰/۰۰	۱/۲۰	۲/۰۰	۲/۰۰	سطح = ۱	مالکیت
۱=۳	۰/۶۹	۱>۳	سطح	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۶۰	۱/۶۰	سطح = ۲	
۲=۳	۰/۹۰	۲>۳	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۳۳	۱/۶۶	۱/۶۶	سطح = ۳	
۱=۲	۰/۰۰	۱>۲	بازخورد	۰/۰۰	۱/۰۸	۲/۰۰	۲/۰۰	سطح = ۱	هماهنگی فعل
۱=۳	۰/۵۰	۱>۳	سطح	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۶۰	۱/۶۰	سطح = ۲	
۲=۳	۰/۷۲	۲>۳	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۱۶	۲/۳۳	۲/۳۳	سطح = ۳	و فاعل

شماره	آزمون تعقیبی	تحلیل واریانس تکراری	تأثیر اصلی و تعامل	تأثیر آشکار	میانگین خطا پس از	میانگین خطا	میانگین خطا	پیش از بازخورد	تعداد زبان آموزانی	نوع خطا
	نتایج بازخورد	P		بازخورد آشکار	بازخورد تلویحی	بازخورد تلویحی	بازخورد تلویحی	خطا داشتند	که در هر مقطع	
۱=۲	۱>۲	۰/۰۰	بازخورد	۲/۳۶	۶/۰۰	۶/۲۶	۶/۲۶	سطح ۱ = ۱۹		انتخاب لغت
۱=۳	۱>۳	۰/۰۰	سطح	۰/۵۰	۳/۰۷	۴/۲۱	۴/۲۱	سطح ۲ = ۱۴		
۲>۳	۲>۳	۰/۰۱	بازخورد* سطح	۰/۱۴	۲/۲۸	۳/۲۱	۳/۲۱	سطح ۳ = ۱۴		
۱=۲	۱>۲	۰/۰۰	بازخورد	۲/۰۵	۳/۰۵	۳/۲۶	۳/۲۶	سطح ۱ = ۱۹		ساختار جمله
۱>۳	۱>۳	۰/۰۰	سطح	۱/۳۰	۲/۲۰	۲/۶۰	۲/۶۰	سطح ۲ = ۱۰		
۲>۳	۲>۳	۰/۷۹	بازخورد* سطح	۰/۰۷	۱/۲۳	۱/۳۸	۱/۳۸	سطح ۳ = ۱۳		

\* به معنای رابطه بازخورد و سطح دانش زبانی است.

بدین معناست که به استثنای این سه دسته خطا، در سایر موارد هر سه گروه به میزان مساوی از انواع بازخوردها بهره گرفته‌اند.

تحلیل واریانس مکرر<sup>۱</sup> برای بررسی نتایج به دست آمده از مرحله دوم انجام گرفت (جدول ۲). در این مرحله نیز بازخورد، تأثیر معناداری در همه انواع خطاها نشان داد. بررسی آزمون تعقیبی شفه نشان می‌دهد که به استثنای ضمایر، ترتیب لغات، ساختار مجهول و مالکیت که در آنها بازخورد تلویحی نقش نداشته است، در مابقی خطاها بازخوردهای آشکار و تلویحی در کاهش میزان خطا تأثیر معناداری داشته‌اند. دانش زبانی تنها در ضمایر، ساختار لغت، کلمات ربطی، ساختار جمع مالکیت، انتخاب لغت و خطاهای مربوط به ساختار جمله تأثیرگذار بوده است. بررسی آمار تحلیل تعقیبی مقایسه‌ای نشان می‌دهد که بازخورد در خصوص کلمات ربطی و انتخاب لغت در سه گروه آموزشی تأثیر متفاوتی داشته است، به طوری که فراگیران در سطوح پیشرفته‌تر تأثیرپذیری بیشتری نسبت به بازخورد از خود نشان می‌دهند. در مورد سایر خطاها یعنی خطا در ساختار واژه، ساختار جمع و ساختار جمله، بازخورد در سطوح متوسط و پیشرفته به طور مساوی تأثیرگذار بوده است. زبان‌آموزان سطح پیشرفته فقط در خطای ضمایر نسبت به دو گروه دیگر تأثیرپذیری بیشتری از بازخورد داشته‌اند. درباره ساختار مالکیت، کمترین تأثیرپذیری از بازخورد در فراگیران سطح متوسط مشاهده می‌شود. افزون بر این، تقابل بین بازخورد و سطح دانش زبانی در تمامی خطاها به استثنای ضمایر، انتخاب واژه، ساختار لغت و ساختار جمع معنادار نیست و این بدین معناست که بازخورد نقش مشابه و یکسانی در تمامی سطوح دانش زبانی ایفا نمی‌کند.

گرچه تأثیر بازخورد در مراحل دوم و سوم معنادار است، اما نمی‌توان به طور قطع نتیجه‌گیری کرد که تصحیح خطا تأثیر مثبتی بر مهارت نگارش در فراگیران داشته است. لذا به منظور بررسی تأثیر بازخورد، بررسی آماری آزمون تی وابسته<sup>۲</sup> صورت گرفت تا مقایسه‌ای بین میانگین ارتکاب خطا در نسخه اول نگارش از مرحله اول (قبل از بازخورد) و مرحله دوم (پس از بازخورد) انجام گیرد. هدف از مقایسه این است که دریابیم آیا تصحیح خطا از سوی معلم به فراگیر در اجتناب از خطا در نگارش‌های بعدی خود کمک می‌کند یا خیر. تراسکات (۱۹۹۶) و فریس (۲۰۰۴) بر این باورند که تأثیر مثبت بازخورد را می‌توان تنها از طریق بررسی آخرین نسخه نگارش اندازه‌گیری کرد.

1. repeated measures ANOVA  
2. paired sample t-test



جدول ۲ آمار توصیفی و تحلیل واریانس تکراری و آزمون تعقیبی شفه (Post-hoc Scheffe) در سه سطح دانش زبانی در مرحله دوم

آزمون تعقیبی شفه		تحلیل واریانس تکراری		تعداد زبان آموزانی		نوع خطا	
نتایج سطح	نتایج بازخورد	P	تأثیر اصلی و تعامل	بازخورد آشکار	بازخورد تلویحی	بازخورد	خطا
۱=۲	۱>۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۵۰	۱/۷۵	۲/۰۸	سطح = ۱
۱=۳	۱>۳	۰/۳۳	سطح	۰/۳۷	۱/۶۲	۱/۷۵	سطح = ۲
۲=۳	۲>۳	۰/۹۷	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۳۳	سطح = ۳
۱>۲	۱>۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۴۶	۲/۶۶	۴/۴۰	سطح = ۱
۱≥۳	۱>۳	۰/۱۲	سطح	۰/۲۳	۲/۳۳	۳/۴۰	سطح = ۲
۲=۳	۲>۳	۰/۳۷	بازخورد* سطح	۰/۱۰	۱/۸۸	۲/۸۸	سطح = ۳
۱=۲	۱>۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۴۰	۲/۶۰	۴/۰۰	سطح = ۱
۱>۳	۱>۳	۰/۱۷	سطح	۰/۰۰	۲/۱۵	۴/۲۳	سطح = ۲
۲=۳	۲>۳	۰/۳۴	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۳۳	۲/۸۳	سطح = ۳
۱=۲	۱>۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۲۰	۱/۵	۲/۰۰	سطح = ۱
۱=۳	۱>۳	۰/۹۴	سطح	۰/۲۲	۱/۶۶	۲/۱۱	سطح = ۲
۲=۳	۲>۳	۰/۷۶	بازخورد* سطح	۰/۲۵	۱/۷۵	۱/۷۵	سطح = ۳
۱=۲	۱=۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۶۹	۲/۶۹	۳/۲۳	سطح = ۱
۱>۳	۱>۳	۰/۱۰	سطح	۰/۴۴	۱/۸۸	۱/۸۸	سطح = ۲
۲=۳	۲>۳	۰/۰۰	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	سطح = ۳
۱=۲	۱=۲	۰/۰۰	بازخورد	۰/۲۸	۱/۲۸	۱/۴۲	سطح = ۱
۱=۳	۱>۳	۰/۲۱	سطح	۰/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰	سطح = ۲
۲=۳	۲>۳	۰/۲۰	بازخورد* سطح	۰/۶۶	۱/۶۶	۱/۶۶	سطح = ۳

نوع خطا	تعداد زبان آموزانی که در هر مقطع خطا داشتند	میانگین خطا	میانگین خطا پس از	تخلیل واریانس تکراری	نتایج بازخورد	نتایج سطح
			بازخورد آشکار	تأثیر اصلی و تعامل P.		
ساختمان مجهول	سطح = ۱	۱/۴۲	۰/۴۲	بازخورد	۰/۰۰	۱=۲
	سطح = ۲	۱/۰۰	۰/۰۰	سطح	۰/۲۵	۱>۳
	سطح = ۳	۱/۲۰	۰/۰۰	بازخورد* سطح	۰/۹۵	۲>۳
ساختار لغات	سطح = ۱	۶/۱۲	۱/۲۵	بازخورد	۰/۰۰	۱>۲
	سطح = ۲	۳/۲۶	۰/۲۶	سطح	۰/۰۰	۱>۳
	سطح = ۳	۲/۵۷	۰/۰۷	بازخورد* سطح	۰/۰۰	۲>۳
کلمات ربطی	سطح = ۱	۳/۸۸	۱/۶۶	بازخورد	۰/۰۰	۱>۲
	سطح = ۲	۲/۵۰	۰/۵۸	سطح	۰/۰۰	۱>۳
	سطح = ۳	۱/۱۴	۰/۰۷	بازخورد* سطح	۰/۶۰	۲>۳
ساختار جمع	سطح = ۱	۵/۷۲	۳/۰۵	بازخورد	۰/۰۰	۱>۲
	سطح = ۲	۳/۴۵	۰/۰۹	سطح	۰/۰۰	۱>۳
	سطح = ۳	۱/۹۰	۰/۰۰	بازخورد* سطح	۰/۰۱	۲>۳
مالکیت	سطح = ۱	۲/۰۰	۰/۰۰	بازخورد	۰/۰۰	۱>۲
	سطح = ۲	۱/۶۰	۰/۰۰	سطح	۰/۰۱	۱>۳
	سطح = ۳	۱/۶۶	۰/۰۰	بازخورد* سطح	۰/۹۱	۲>۳
همه‌انگهی فعل و فاعل	سطح = ۱	۲/۰۰	۱/۰۸	بازخورد	۰/۰۰	۱>۲
	سطح = ۲	۱/۶۰	۰/۰۰	سطح	۰/۸۰	۱>۳
	سطح = ۳	۲/۳۳	۰/۰۰	بازخورد* سطح	۰/۲۸	۲>۳

آزمون تقابلی شفه	تجزیل واریانس تکراری	تحلیل واریانس تکراری	نتایج بازمورد	نتایج بازمورد	تأثیر اصلی و تعامل P.	تأثیر اصلی و تعامل P.	بازمورد آشکار	بازمورد آلودگی	بازمورد تلویحی	میانگین خطا پس از میانگین خطا پس از	میانگین خطا	میانگین خطا	پیش از بازمورد	تعداد زبان آموزانی که در هر مقطع خطا داشتند	نوع خطا
۱>۲	۰/۰۰	بازمورد	۰/۰۰	۲/۳۶	۶/۰۰	۷/۲۶	سطح ۱=۱۶								
۱>۳	۰/۰۰	سطح	۰/۵۰	۳/۰۷	۳/۰۷	۴/۲۱	سطح ۲=۱۶								انتخاب لغت
۲>۳	۰/۰۲	بازمورد* سطح	۰/۱۴	۲/۲۸	۲/۲۸	۳/۲۱	سطح ۳=۱۶								
۱>۲	۰/۰۰	بازمورد	۲/۰۵	۳/۰۵	۳/۰۵	۳/۲۶	سطح ۱=۱۶								
۱>۳	۰/۰۰	سطح	۱/۳۰	۲/۶۰	۲/۶۰	۲/۶۰	سطح ۲=۱۵								ساختار جمله
۲>۳	۰/۴۸	بازمورد* سطح	۰/۰۷	۱/۳۸	۱/۳۸	۱/۳۸	سطح ۳=۱۰								

\* به معنای رابطه بازمورد و سطح دانش زبانی است.

نتایج آزمون تی (جدول ۳) کاهش معناداری در میزان خطا در مرحله سوم نشان نمی‌دهد و این بدین معناست که بازخورد تأثیری طولانی مدت نداشته است. گفتنی است که بازخورد تأثیر جانبی معناداری بر خطاهای مربوط به هماهنگی فعل و فاعل داشته است ( $p \leq 0/05$ ;  $t(14) = 2/125$ ) و فراگیران درصد خطای کمتری در این دسته خطاها در مرحله سوم تحقیق داشتند. همچنین بازخورد تأثیر معناداری بر خطاهای حرف اضافه دارد ( $p < 0/05$ ;  $t(16) = -3/395$ )، گرچه، مقایسه میانگین این گروه از خطاها در مرحله دوم و سوم نشان می‌دهد که فراگیران در مرحله سوم و حین نگارش حروف اضافه دچار خطای بیشتری می‌شوند.

جدول ۳ نتایج آزمون t برای مقایسه نسخه اول نگارش در مراحل اول و دوم

نتایج آزمون تی			طبقه‌بندی خطاها	جفت
Sig	df	T		
0/849	8	-0/197	زمان افعال	۱
0/004	16	-3/395	حروف اضافه	۲
0/811	17	0/243	حرف تعریف the	۳
0/377	8	0/936	حرف تعریف a/an	۴
0/489	12	-0/714	ضمایر	۵
0/175	5	1/581	ترتیب لغات	۶
0/718	3	-0/397	ساختار مجهول	۷
0/398	17	0/867	ساختار لغات	۸
0/508	16	0/677	کلمات ربطی	۹
0/094	16	1/783	ساختار جمع	۱۰
0/270	2	-1/512	مالکیت	۱۱
0/052	14	2/125	هماهنگی فعل و فاعل	۱۲
0/365	18	0/929	انتخاب لغت	۱۳
0/072	18	1/909	ساختار جمله	۱۴

نتایج حاصل از تحلیل واریانس و آزمون تی نشان می‌دهد که بازخورد در هر مرحله میزان خطا را کاهش می‌دهد (انواع بازخورد تأثیر متفاوتی را نشان می‌دهد)، اما این تأثیر پایدار نیست و می‌توان افزایش میزان خطا را در انواع مختلف خطاهای مرحله دوم مشاهده کرد.

## بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی تأثیر بازخورد بر خطاهای دستوری و واژگانی (تأثیر آنی) و نیز بررسی پایایی این تأثیر در طول زمان (اثربخشی پایدار) بود. به منظور فراهم آوردن بازخورد قوی و متمرکز برای زبان‌آموزان خطاهای رایج در نگارش موضوعات استدلالی در ۵۲ نفر از زبان‌آموزان شناسایی و تقسیم‌بندی شد. سپس پژوهشگر در دو مرحله ۶ ماهه به تصحیح تمامی خطاها به روش‌های غیر مستقیم و در صورت لزوم به روش‌های مستقیم پرداخت. نتایج نشان داد که بازخورد در مقایسه با نبود آن می‌تواند نقش زیادی در کاهش تعداد خطاهای نگارش زبان‌آموزان داشته باشد. در واقع اکثر پژوهشگران بر این عقیده‌اند که فراگیران زبان دوم برای تقویت صحت کلام در مهارت نوشتاری نیازمند عامل محرک بیرونی نظیر توضیح قوانین دستوری یا بازخورد هستند. به عقیده وایت (۱۹۸۸) وقتی فراگیران زبان دوم قوانین کلی دستوری را می‌آموزند بازخورد به آنها کمک می‌کند تا زیرمجموعه‌های این قوانین و در واقع قوانین جزئی‌تر را نیز بیاموزند. از دید گاس (۱۹۹۱) بازخورد به عنوان ابزاری برای جلب توجه زبان‌آموزان عمل می‌کند، به گونه‌ای که آنها قادر خواهند بود تفاوت میان زبان بینابین و زبان مقصد<sup>۱</sup> را دریابند. او در ادامه می‌افزاید که بدون وجود بازخورد مستقیم و متناوب درون‌داد، پدیده فسیل شدن (جایگیری طولانی مدت خطا در ذهن) رخ می‌دهد. به باور گاس و وارونیس (۱۹۹۴)، ص ۲۹۹ «آگاهی از وجود تفاوت میان زبان میانه (واسطه) و مقصد موجب تحریک دانش کنونی فراگیر شده که تأثیر آن ممکن است در مراحل بعدی نمایان شود».

اوتا (۲۰۰۱) ضمن تأیید نقش مؤثر بازخورد در پیشرفت زبان دوم بر این ادعاست که اگر تولیدات اشتباه فراگیران تصحیح شود، آنها می‌توانند مقایسه‌ای بین تولیدات خود و دیگران انجام دهند. بدین ترتیب اطلاعات موجود در بازخورد می‌تواند فرضیه‌های موجود مربوط به قوانین دستوری را به چالش بکشد تا فراگیران این فرضیه‌ها را قبول، رد و یا بازسازی کنند (چادرون، ۱۹۸۸، ص ۱۳۴). از سویی دیگر بازخوردی که شکل صحیح را برای فراگیر فراهم نیآورد، ممکن است او را وادار کند تا از ذخیره‌های ذهنی خود برای بازسازی و تصحیح مقوله<sup>۲</sup> مربوطه استفاده کند.

بررسی عمیق‌تر نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان می‌دهد که بازخورد غیرمستقیم و مستقیم تأثیر متفاوتی بر خطاها دارد. بازخورد غیرمستقیم در کاهش چشمگیر تمامی

1. target language

خطاها به غیر از زمان افعال، ضمائر، ترتیب لغات، ساختار مجهول و مالکیت مؤثر است که این نتیجه به استثنای خطای زمان افعال در مرحله دوم نیز تکرار شده است. به نقل از لایت‌بون (۱۹۹۸، ص ۲۰۵) «برخی ساختارها ممکن است نیازی به بازخورد نداشته باشند یا از آن سودی نبرند». لانگ، ایناگاکاکی و اورنگا (۱۹۹۸) معتقدند که بازخورد در برخی از ویژگی‌های زبان بینابین تغییرات مثبتی ایجاد می‌کند، اما در مورد مابقی ویژگی‌ها بی‌تأثیر است. به گفته آنها این دستاورد حاصل ماهیت بخش‌پذیری<sup>۱</sup> زبان است.

در عین پذیرش این مهم که بازخورد کمک شایانی به یادگیری برخی ویژگی‌های زبان بینابین می‌کند؛ هان (۲۰۰۴، ص ۱۴۸) معتقد است که باور کورکورانه به قدرت بازخورد در از بین بردن خطاها نیز منطقی نیست؛ او به نقل از کوهن می‌افزاید «شواهدی تجربی وجود دارد که نشان می‌دهد تأکید زیاد بر تشخیص و تصحیح خطاها در زبان‌آموزان ممکن است آن‌چنان که باید و شاید مؤثر واقع نشود».

گرچه بازخورد غیرمستقیم در یادگیری زبان دوم مؤثر است، اما نتایج دال بر این حقیقت است که بازخورد مستقیم دارای تأثیر بیشتری است (روزا و لیو، ۲۰۰۴a,b؛ سارو، ۲۰۰۹). دباغی (۲۰۰۸) دلایلی را برای تأثیر بیشتر بازخورد آشکار بیان می‌کند: (۱) بازخورد مستقیم توجه بیشتری را جلب می‌کند. (۲) هنگامی که فراگیران با بازخورد مستقیم در تصحیح خطاهای خود مواجه می‌شوند فرم صحیح را با زبان میانه خود مقایسه می‌کنند. (۳) ارائه شکل صحیح در بازخورد مستقیم ممکن است مؤثر واقع شود، زیرا برای فراگیران (زبان‌آموزان) روشن نیست که خطای آنها چیست و در نتیجه آنها قادر به تصحیح خطا نخواهند بود. (۴) فراگیران معمولاً تمایل بیشتری به بازخورد مستقیم دارند؛ زیرا صراحتاً از آنها می‌خواهد که خطا را تصحیح کنند، در حالی که در بازخورد تلویحی چنین نیست.

هان (۲۰۰۸، ص ۱۴۳-۱۴۴) معتقد است که بازخورد مستقیم به فراگیران زبان دوم در افزایش هشیاری آنها نسبت به ساختار زبان مقصد و نیز تسریع در امر آموزش کمک می‌کند. هان می‌افزاید که حتی کرشن که حامی بازخورد غیرمستقیم است این رأی را می‌پذیرد که یادگیری هشیارانه آن جنبه از زبان که دیرتر فرا گرفته می‌شود به اکتساب زبان (یادگیری تلویحی) کمک می‌کند. حال پرسش این است که آیا تأثیر بازخورد می‌تواند در طولانی مدت پایدار باشد. در تحقیق حاضر تأثیر بازخورد به معنای تغییراتی است که زبان‌آموز (فراگیر) بلافاصله پس از دریافت بازخورد غیرمستقیم یا مستقیم اعمال

می‌کند. اما تأثیر طولانی مدت بازخورد به معنای پیشرفت در استفاده از ساختار زبان مقصد (در نگارش به زبان دوم) در طول زمان است. تحلیل آماری خطاهای فراگیران در اولین نسخه نگارش در مراحل اول و دوم نشان داد که میانگین خطاها در تمامی موارد افزایش داشته است.

نتایج این پژوهش بر این ادعای محکم تروسکات (۱۹۹۶، ۱۹۹۹، ۲۰۰۴، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹) که بازخورد فقط عملکرد زبانی را تغییر می‌دهد و نمی‌تواند ساختارهای درون‌ذهنی فراگیر را تغییر دهد، صحنه می‌نهد. با وجود تأثیر متفاوت مثبتی که بازخورد در مراحل اول و دوم داشت، اما به طور کلی بیش از اینکه برای آنها مفید باشد، مشکل‌ساز بوده است. تصحیح خطاهای نگارشی زبان‌آموزان ممکن است خطاها را در نوشته‌های بعدی تصحیح کند؛ اما تأثیری در صحت دستوری و واژگانی نوشته‌های جدید ندارد، بنابراین یادگیری صورت نگرفته است. زبان‌آموزان باید برای تقویت دانش زبانی خود در مواجهه و تعامل مستمر با زبان مقصد قرار گیرند.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که مدرسان نگارش زبان دوم به نکته‌های زیر توجه داشته باشند. اول اینکه، بازخورد نگارشی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا کنترل بیشتری بر استفاده از دستور و واژگان زبان داشته باشند، بنابراین لازم است این بازخورد ارائه شود. همچنین معلم باید بداند که بازخورد می‌تواند نقش مهمی در بهبود مهارت نوشتن داشته باشد، اما درمان همه مشکلات زبان‌آموزان نیست. تأثیر بازخورد به عواملی چون نوع خطا؛ ویژگی‌های بازخورد (صراحت، شفافیت، ثبات)؛ ویژگی‌های یادگیرنده (استعداد زبانی، سطح مهارت، انگیزه، آستانه یادگیری)؛ ویژگی‌های معلم (شخصیت، روش تدریس)؛ و ویژگی‌های بافت یادگیری بستگی دارد. دوم، معلم باید با روش‌های گوناگون توجه زبان‌آموزان را به بازخورد جلب کند، برای مثال از آنها بخواهد متن اصلی را دوباره مرور و اصلاح کنند. اشمیت (۱۹۹۰) در فرضیه برجسته‌سازی<sup>۱</sup> اشاره می‌کند که عناصر زبانی آموخته نمی‌شوند مگر اینکه یادگیرنده آگاهانه به آنها توجه کند. در نهایت اینکه، معلمان در نظر داشته باشند که «یادگیری زبان دوم فرایندی آهسته، تدریجی، و اغلب دشوار دارد، و بازخورد اصلاحی تنها یکی از عوامل متعددی است که به این روند کمک می‌کند» (گوئنت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷، ص ۵۲). گاهی اوقات باید زمانی طولانی

1. noticing hypothesis  
2. Guenette

بگذرد تا تأثیر بازخورد پدیدار شود، پس صبر و حوصله در کنار مداومت و پیگیری، کلید حل این مشکل است.

### منابع

- Achard, M. (2008). "Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar". In P. Robinson & N. C. Ellis (Eds.), *The Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (pp. 432-455). New York: Routledge.
- Allwright, D. (1984). "Why don't learners learn what teachers teach? The interaction hypothesis". In D. Singleton & D. Little (Eds.), *Language Learning in Formal and Informal Contexts* (pp. 3-18). Dublin: IRAAL.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). "Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics". *Language Learning*, 49, 677-713.
- Bialystok, E. (1987). "A psycholinguistic framework for exploring the basis of second language proficiency". In W. Rutherford & M. Sharwood Smith (Eds.), *Grammar and Language Teaching* (pp. 31-40). Rowley, MA: Newbury House.
- Bitchener, J. S. (2008). "Evidence in support of written corrective feedback". *Journal of Second Language Writing*, 17, 102-118.
- Bitchener, J. (2012). "A reflection on 'the language learning potential' of written CF". *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 348-363.
- Bitchener, J. S. & Knoch, U. (2010). "The contribution of written corrective feedback to language development: A ten month investigation". *Applied Linguistics*, 31, 193-214.
- Bley-Vroman, R. (1989). "What is the logical problem of foreign language learning?" In S. Gass & J. Schachter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 41-68). New York: Cambridge University Press.
- Cadierno, T. (2008). "Motion events in Danish and Spanish: A focus on form pedagogical approach". In S. De Knop & T. De Rycker (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 259-294). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Carduner, J. (2007). "Teaching proofreading skills as a means of reducing composition errors". *Language Learning Journal*, 35(2), 283-295.
- Chandler, J. (2003). "The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing". *Journal of Second Language Writing*, 12, 267-296.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge University Press.
- Cohen, M. & Dörnyei, Z. (2002). "Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies". In N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 170-190). London: Arnold.
- Corder, S. P. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis". *IRAL*, 9(2), 147-160.
- Dabaghi, A. (2008). "A comparison of the effects of implicit and explicit corrective feedback on learners' performance in tailor made tests". *Journal of Applied Sciences*, 8, 1-13.
- De Graaff, R., & Housen, A. (2009). "Investigating the effects and effectiveness of L2 instruction". In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 726-755). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2000). "The robustness of critical period effects in second language



- acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.) (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (1998). "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar". In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 42-63). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1993). "Second language acquisition research: How does it help teachers? An interview with Rod Ellis". *ELT Journal*, 47(1), 3-11.
- Ellis, R. (2002). "Methodological options in grammar teaching materials". In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp.155-179). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ellis, R. (2005). *Instructed Second Language Acquisition: A Literature Review*. Wellington, New Zealand: New Zealand Ministry of Education.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R. (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Ellis, R. & Sheen, Y. (2006). "Re-examining the role of recasts in L2 acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 575-600.
- Ferris, D. R. (1999). "The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott" (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8, 1-10.
- Ferris, D. R. (2004). "The 'grammar correction' debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?)". *Journal of Second Language Writing*, 13, 49-62.
- Ferris, D. R. (2006). "Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and longterm effects of written error correction". In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues* (pp. 81-104). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2010). "Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical application". *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 181-201.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore, MD: Edward Arnold.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2004). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. M. & Varonis, E. M. (1994). "Input, interaction, and second language production". *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Gass, S. M. (1991). "Grammar instruction, selective attention, and learning". In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/Second Language Pedagogy Research* (pp. 124-141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Guenette, D. (2007). "Is feedback pedagogically correct? Research design issues in studies of feedback on writing". *Journal of second language writing*, 16, 40-53.
- Han, Z. H. (2004). *Fossilization in Adult Second Language Acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Han, Z. H. (2008). "On the role of meaning in focus on form". In Z. -H. Han (Ed.), *Understanding Second Language Process* (pp. 45-79). New York: Multilingual Matters.

- Harley, B. & Swain, M. (1984). "The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching". In A. Davies, C. Cripser and A. P. R. Howatt (Eds.), *Interlanguage* (pp. 291-311). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. New York: Addison Wesley Longman.
- Jekkins, H. H. & Pico, M. L. (2006). "SFL and argumentative essays in ESOL". *Proceedings of the International Systemic Functional Congress (ISFC)*, 33, 157-170.
- Kasper, G. & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic Development in a Second Language*. Oxford: Blackwell.
- Kellerman, E. (1989). "The imperfect conditional: Fossilization, cross-linguistic influence and natural tendencies in a foreign language setting". In K. Hylltenstam and L. Obler (Eds.), *Bilingualism Across Life Span* (pp. 87-115). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1993). "The effect of formal grammar teaching: Still peripheral". *TESOL Quarterly*, 27(4), 722-725.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lapkin, S., Hart, D. & Swain, M. (1991). "Early and Middle French immersion programs: French language outcomes". *Canadian Modern Language Review*, 48, 11-40.
- Lee, N. (1990). "Notions of error and appropriate corrective treatment". *Hong Kong Papers in Linguistics and Language Teaching*, 13, 55-69.
- Lightbown, P. (2000). "Classroom SLA research and second language teaching". *Applied Linguistics*, 21 (4), 431-62.
- Lightbown, P. (1998). "The importance of timing in focus on form". In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (p. 177-196). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1990). "Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2000). "Do they know what they're doing?" L2 learners' awareness of L1 influence. *Language Awareness*, 9(4), 198-217.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2013). *How Languages Are Learned* (4<sup>th</sup> edition). Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. (1991). "Focus on form: A design feature in language teaching methodology". In K. de Bot, R. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. Ritchie & T. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, M. (2000). "Focus on form in task-based language teaching". In R. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language Policy and Pedagogy: Essays in Honor of A. Ronald Walton* (pp. 179-192). Philadelphia: John Benjamins.
- Long, M., Inagaki, S. & Ortega, L. (1998). "The role of implicit negative feedback in SLA: Models and recasts in Japanese and Spanish". *The Modern Language Journal*, 82, 357-371.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). "Focus on form: Theory, research, and practice". In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*

- (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Macaro, E. & Masterman, L. (2006). "Does intensive explicit grammar instruction make all the difference?" *Language Teaching Research*, 10(3), 297-327.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). "Current developments in research in the teaching of grammar". *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Ohta, A. (2001). *Second Language Acquisition Processes in the Classroom: Learning Japanese*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Polio, C. G. (1997). "Measures of linguistic accuracy in second language writing research". *Journal of Second Language Writing*, 47, 101-143.
- Rosa, E. & Leow, R. (2004a). "Awareness, different learning conditions, and L2 development". *Applied Psycholinguistics*, 25(2), 269-292.
- Rosa, E. & Leow, R. (2004b). "Computerized task-based exposure, explicitness, type of feedback, and Spanish L2 development". *Modern Language Journal*, 88(2), 192-216.
- Russell, J. & Spada, N. (2006). "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research". In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133-64). Amsterdam: Benjamins.
- Sauro, S. (2009). "Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar". *Language Learning and Technology*, 13(1), 96-120.
- Schmidt, R. (1993). "Awareness and second language acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206-26.
- Schwartz, B. (1993). "On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.
- Sheen, Y. (2007). "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles". *TESOL Quarterly*, 41(2), 255-283.
- Sheen, Y., Wright, D. & Moldawa, A. (2009). "Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners". *System*, 37, 556-569.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N., Lightbown, P. & White, J. (2005). "The importance of form/meaning mappings in explicit form-focused instruction". In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition* (pp. 199-234). New York: Mouton de Gruyter.
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-53). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1989). "Canadian immersion and adult second language teaching: What's the connection?" *Modern Language Journal*, 73, 150-159.
- Takahashi, S. (2005). "Pragmatic awareness: Is it related to motivation and proficiency?" *Applied Linguistics*, 26, 90-120
- Tomasello, M. (Ed.). (1998). *The New Psychology of Language: Cognitive and Functional Approaches to Language Structure*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Truscott, J. (1996). "The case against grammar correction in L2 writing classes". *Language Learning*, 46, 327-369.
- Truscott, J. (1999). "The case for 'the case for grammar correction in L2 writing classes': A response to Ferris". *Journal of Second Language Writing*, 8, 111-122.
- Truscott, J. (2004). "Evidence and conjecture on the effects of correction: A response to

- Chandler". *Journal of Second Language Writing*, 13, 337-343.
- Truscott, J. (2007). "The effect of error correction on learners' ability to write accurately". *Journal of Second Language Writing*, 16, 255-272.
- Truscott, J. (2009). "Arguments and appearances: A response to Chandler". *Journal of Second Language Writing* 19(1), 59-60.
- Van Beuningan, C., de Jong, N.H. & Kuiken, F. (2012). "Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in Dutch multilingual classroom". *Language Learning*, 62, 1-41.
- White, L. (1988). "Island effects in second language acquisition". In S. Flynn & W. O'Neil (Eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Kluwer Academic Publishers.
- Zobl, H. (1995). "Converging evidence for the "acquisition-learning" distinction". *Applied Linguistics*, 16, 35-56.